

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaroslav Rác

**Psychologické aspekty svědecké výpovědi
dítěte ve věku 3 až 6 let**

**Psychological aspects of child testimony in
the age of 3 to 6 years**

Praha, 2019

Vedoucí práce: PhDr. Hedvika Boukalová, PhD

Poděkování

Tímto bych chtěl poděkovat PhDr. Hedvice Boukalové, Ph.D. za příjemný, lidský a trpělivý přístup při vedení této závěrečné práce, za ochotu pomoci při výběru zdrojů a za cenné připomínky, díky kterým jsem mohl práci dokončit včas.

Velký dík patří též S. za ohromnou podporu a za pomoc při úpravě a finalizaci formální stránky a podoby informovaného souhlasu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 5. 2019

.....

Jaroslav Rác

Abstrakt

Předkládaná práce se zabývá psychologickými aspekty svědecké výpovědi dítěte ve věku tři až šesti let, které specifikují způsoby a metody pro provedení efektivního výslechu.

Literárně přehledová část seznamuje čtenáře nejprve s aspekty vývoje slovní zásoby a gramatických schopností, poté se zákonitostmi paměťových schopností předškolních svědků, včetně vlivu stresu na kódování a vybavování paměťových stop. Ve stejné kapitole se objeví i podkapitola o vnímání a chápání času předškolním svědkem, která se stane stěžejním podkladem pro návrh výzkumného projektu. V následující kapitole se čtenář dočte o problematice sugestibility předškolního dítěte jak ze strany vyšetřovatele, tak i vyslýchaného dítěte a jeho okolí. V neposlední řadě se bude práce zabývat způsoby a metodami zaměřenými na vedený výslech, včetně předložení a zhodnocení dosud využívaných výslechových protokolů.

Návrh výzkumného projektu se, ve druhé části práce, zaměří na studium vhodnosti použití vizuální časové pomůcky při výslechu dětských svědků ve věku tři až šesti let. Ve výzkumu se stanou děti na letním předškolním táboru svědky zmizení jednoho z táborových vedoucích. Následně budou o události vyslýchány pomocí NICHD protokolu, přičemž jedna výzkumná skupina bude při výslechu využívat vizuální časovou pomůcku a druhá nikoliv. Nakonec bude porovnána efektivita obou výslechových variant a identifikované a zhodnocené specifické fenomény, které se při aplikování vizuální časové pomůcky objevují.

Klíčová slova

předškolní svědek, výslech dětí, výslechové metody, časové pomůcky, NICHD protokol

Abstract

Present work focuses on psychological aspects of witness testimony of children in the age of three to six years, which specify means and methods for execution of an effective interview.

In the first part the reader is introduced with aspects of vocabulary and grammar development, followed by a chapter about memory skills of preschool children, including the effect of stress on memory coding and recall. The same chapter also contains a part about the perception and understanding of time by a preschooler, which becomes the theoretical foundation for the design of the empirical study. The next chapter focuses on the problem of suggestibility of preschool children from the perspective of the interviewer, as well as the child witness and its surroundings. Last but not least, the final chapter of the first part of this work brings forth the means and methods of a good interview, which includes a summary and a short review of today's investigative interview protocols.

The second part of this work designs an empirical study on the suitability of using a visual time-telling aid during an investigative interview with a child in the age of three to six years. Children in the study would be attending a preschool summer camp, in which they would become witnesses of a disappearance of a camp counselor. They would later be interviewed using the NICHD interview protocol. One group would incorporate a visual time-telling aid into the interview, while the second group would not. The effectiveness of both variants would be compared, along with identification and evaluation of specific phenomena tied to the use of a visual time-telling aid.

Keywords

preschool witness, child interview, interview methods, time-telling aids, NICHD protocol

Obsah

Seznam použitých zkratk	6
Úvod	7
Literárně přehledová část	8
1. JAZYKOVÉ SCHOPNOSTI A PŘEKÁŽKY	9
2. PAMĚŤ A PŘESNOST VÝPOVĚDI	10
2.1 REKOGNICE U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	10
2.1.1 Lineup identifikace	11
2.2 VLIV STRESU NA PAMĚŤ PŘEDŠKOLNÍHO SVĚDKA	11
2.3 PROBLÉM PRAVDIVOSTI A PŘESNOSTI DĚTSKÉ VÝPOVĚDI	12
2.4 VNÍMÁNÍ A CHÁPÁNÍ ČASU	14
3. SUGESTIBILITA U PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	14
3.1 FAKTORY NA STRANĚ VYSLÝCHAJÍCÍHO	15
3.2 FAKTORY NA STRANĚ DÍTĚTE	15
4. ZPŮSOBY A METODY VEDENÍ VÝSLECHU	17
4.1 ELEMENTY DOBRÉHO VÝSLECHU	17
4.2 OBECNÉ ZÁKONITOSTI VÝSLECHU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	18
4.3 VÝSLECHOVÉ POMŮCKY A VHODNOST JEJICH POUŽITÍ	20
4.4 VÝSLECHOVÉ PROTOKOLY	21
4.4.1 National Institute of Child Health and Human Development protokol	21
4.4.2 Kognitivní Interview	23
4.4.3 Memorandum of Good Practice	24
4.4.4 Michiganský protokol forenzního interview	25
4.4.5 Self-Administered Interview	26
4.4.6 Step-Wise Interview	26
Návrh výzkumného projektu	27
5. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	28

5.1	SPECIFIKACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	28
5.1.1	I. rovina – vhodnost užívání vizuální časové pomůcky.....	28
5.1.2	II. rovina – specifické fenomény využívání vizuální časové pomůcky.....	29
6.	DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	30
6.1	TYP VÝZKUMU	33
6.2	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	33
6.3	METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	34
6.3.1	I. rovina výzkumu – kvantitativní data.....	34
6.3.2	II. rovina výzkumu – kvalitativní data.....	35
6.4	ETIKA VÝZKUMU	36
7.	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	36
8.	DISKUSE	37
8.1	ÚSKALÍ A LIMITY	37
8.2	PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSTUPY A MOŽNOSTI DALŠÍHO UPLATNĚNÍ.....	38
	Závěr.....	39
	Seznam použité literatury	41
	Přílohy	I

Seznam použitých zkratk

FIA – Michiganský protokol forenzního interview

KI – Kognitivní Interview

MoGP – Memorandum of Good Practice

NICHHD - National Institute of Child Health and Human Development interview protocol

SAI – Self-Administered interview protocol

SWI – Step-Wise Interview

Úvod

Není nijak neobvyklé, aby se ve vyšetřování závažného trestného činu přistoupilo k výslechu dětského svědka. Výslech jakéhokoliv dítěte však není jednoduchá záležitost a vyžaduje dobře zvolenou strategii provedenou odborníkem, který je připravený čelit problémům spojeným s výslechem takto specifického svědka. Při výslechu dětí předškolních, tedy dětí ve věku tří až šesti let, se obtížnost správného provedení v mnohém komplikuje. I pro kriminalisty může být v některých případech práce s dětmi problematická. Například při podezření na zneužívání dítěte příbuzným lze očekávat projevení ochranného pudu a zvýšenou důvěřivost vůči dítěti, ačkoliv se může jednat o falešné svědectví ovlivněné třeba ze strany jednoho z rodičů. Přesto není na místě zpochybňovat věrohodnost dětských svědectví. Je pouze důležité následovat určité zákonitosti dětského svědectví, aby mohlo být zabráněno široké škále vlivů působících proti správnosti dětské výpovědi.

V této práci se pokusíme shrnout nejnovější poznatky ohledně jednotlivých faktorů ovlivňujících průběh a efektivitu výslechu dětských svědků ve věku tří až šesti let. Nejprve se zaměříme na vývoj jazyka, tedy vývoj slovní zásoby, gramatických schopností a bude upozorněno na rizikové gramatické jevy, které by mohly ohrozit efektivitu výslechu předškolních svědků. V další kapitole budou zmíněny paměťové schopnosti předškolního dítěte, konkrétně určité zákonitosti ohledně rekognice, ovlivnění paměti zvýšenou mírou stresu, problematika falešných vzpomínek, přesnosti vybavených informací a v neposlední řadě úskalí v dětském vnímání a chápání časového kontextu události. Následující kapitola přiblíží problém sugestibility předškolního dítěte, a to jak ze strany vyslychajícího, tak ze strany vyslychaného dítěte a jeho okolí. Literárně přehledovou část pak zakončí kapitola o způsobech a metodách vedení dobrého výslechu, nejprve z obecného hlediska a poté s přihlédnutím k v současnosti využívaným výslechovým protokolům.

Ve druhé části bude navržen výzkumný projekt, který bude zaměřený na ověření vhodnosti použití vizuální časové pomůcky při výslechu předškolních dětí ohledně časového kontextu události s využitím NICHD protokolu. Zároveň bude výzkumný projekt navržen tak, aby identifikoval a zhodnotil specifické fenomény, které se mohou během využití vizuální časové pomůcky objevit. Práce vychází z dosavadních vědeckých poznatků s využitím nejnovějších výzkumů v oblasti výslechu dětských svědků. V práci je citováno podle normy APA 6th (2010).

Literárně přehledová část

1. JAZYKOVÉ SCHOPNOSTI A PŘEKÁŽKY

K svědecké výpovědi neodmyslitelně patří výpověď slovní. **Vývoj jazyka** je dlouhý, složitý a nekonzistentní proces, který se dokončuje teprve kolem desátého až dvanáctého roku života (Saywitz, 2002). V předškolním věku se dítě stále ještě učí jazyk správně používat, což s sebou nese mnoho překážek a může to ovlivnit rozsah a obsah požadované výpovědi. Jejich **slovní zásoba** je velmi omezená, stejně jako jejich pochopení pro již naučená slova (Lamb, 2011; Saywitz, 2002). Kolem čtvrtého roku života operují se zásobou o přibližně tisíce slov a do šesti let se jejich zásoba přiblíží třem tisícům (Neusar & Neusarová, 2009).

Přestože s věkem slovní zásoba rapidně narůstá (Saywitz, 2002), Brinckmann, Braeken a Lyster (2018) ve své studii zjistili, že vývoj slovní zásoby a **vývoj gramatických schopností** nemají silné propojení. Z toho vyplývá, že u dítěte s velkou slovní zásobou nelze předem počítat s vysokou gramatickou schopností, a tudíž by si měl vyslýchající dávat pozor na formulace svých otázek i při výslechu starších předškolních dětí.

Například Brucková (2009) poukazuje ve svém výzkumu na dětské nepochopení slova „dotýkat“ kvůli zaměňování významu se slovy jako „otírat“ a „škrábat“. Používání zájmen, předložek, souvětí a tvarování slov se objevuje už ve třetím roku života, avšak teprve kolem šestého roku jsou schopné děti tyto jevy řádně vysvětlit (Neusar & Neusarová, 2009). Proto je dobré se při výslechu předškolních dětí ujist'ovat, že užívaná slova chápe dítě stejně jako vyslýchající osoba. Postupy, jakým způsobem se dopátrat vzájemného pochopení mezi účastníky výslechu, upravují speciální protokoly, kterým se budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

Z hlediska výslovnosti se zejména u mladších předškolních dětí můžeme setkat s problémem ve formě zhoršené srozumitelnosti výpovědi, a to z důvodu nedostatečně rozvinuté **výslovnosti**. Nejnáročnější bývá výslovnost souhlásek l, r, ř, z, ž, s a š (Neusar & Neusar, 2009; Saywitz, 2002).

Z obecného hlediska by se měl vyslýchající při výslechu pokusit vyhnout **rizikovým jazykovým jevům**, jako jsou například odborné termíny, dvojité negace, věty delší než pět až sedm slov, abstraktní vyjádření, spojky a souvětí (Saywitz, 2002). Otázky pokládané dětem by měly být v ideálním případě krátké, jednoduché, jasně formulované a měly by obsahovat jen jednu informaci (Neusar & Neusar, 2009).

Brubacher, Peterson, Rooy, Dickinson a Poole (2019) vytvořili na základě mnoha předchozích studií 15 pravidel o tom, jak se děti vyjadřují o událostech a ke každému pravidlu udávají několik doporučení pro vyslýchající osoby, týkajících se nejen užívání jazyka. Více se o nich zmíníme ve čtvrté kapitole.

2. PAMĚŤ A PŘESNOST VÝPOVĚDI

Aby mohlo dítě u výsledku správně vypovídat, musí si předně kýžené informace správně **vybavit z paměti**. Zejména mladší děti dávají význam jiným a často forenzně méně významným detailům než dospělý člověk. Používají příliš jednoduché strategie pro vybavování a potřebují proto více pomocných pobídek, aby dokázaly předat relevantní informace. Navíc mají předškolní děti potíže oprostit se od své vlastní perspektivy a selhávají v zasazení posluchače do kontextu výpovědi (Saywitz, 2002).

2.1 REKOGNICE U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Rekognice, na rozdíl od volného vybavování (anglicky *free recall*), není pátráním v paměťových stopách pro nalezení vzpomínek ohledně popisu událostí a zúčastněných osob. Rekognice je proces, který umožňuje identifikaci pachatele (v některých případech i jinou zúčastněnou osobu) buďto z řady několika osob, nebo z několika seřazených fotografií (tzv. lineup identifikace). Proces rekognice připomíná test s uzavřenými otázkami, ve kterém musí osoba vybrat správnou odpověď (Pozzulo, 2017).

Co se **deskriptorů pachatele** týče, Pozzulová (2017) uvádí, že děti často podávají především svědectví o délce a barvě vlasů, typu a barvě oblečení, případně o zvláštích ve vizáži pachatele. A ač bývají tyto deskriptory v malém počtu a velmi strohé, tak bývají velmi přesné. Na počet a přesnost vypovězených detailů má velký vliv metoda vedení samotného výsledku, čemuž se budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

Kanadští výzkumníci Freie a Lee (2001) testovali děti ve věku čtyř až sedmi let ohledně schopnosti **obličejové rekognice**. I přes různé modifikace obličejových částí byly děti velmi efektivní ve správné identifikaci obličeje pachatele. Problém však nastal při začlenění výrazné pokrývky hlavy (čepice, klobouk, atd.). Obličej s výraznou pokrývkou hlavy výrazně snížil schopnost správné identifikace, a to dokonce i u dětí, které byly opakovaně se správným obličejem seznámeny. Pro lineup identifikaci by tedy bylo žádoucí, aby zařazené osoby neměly žádnou pokrývku hlavy.

2.1.1 Lineup identifikace

Při provedení line-up identifikace je svědek vystaven několika osobám nebo fotografiím (většinou šesti), v rámci kterých je přítomen pouze jeden pachatel (tzv. target-present lineup). V některých případech mohou všechny exempláře ztvárňovat nevinné osoby (tzv. target-absent lineup). V případě **target-present lineup** identifikace by měly všechny osoby být podobného vzhledu a co nejpodobněji oblečené. V této variantě se identifikace uskutečňuje pouhou rekognicí dílčích deskriptorů pachatele, aby došlo ke správnému určení. Pro identifikaci v **target-absent lineup** variantě je místo pachatele používána osoba podobného vzezření a ostatní jsou, stejně jako u target-present varianty, také podobní. U target-absent lineup varianty však nedochází k prosté rekognici, nýbrž k rozhodnutí o nedostatečnosti rozpoznaných deskriptorů pro správné zamítnutí přítomnosti pachatele. Takovéto rozhodnutí může být pro děti mnohem obtížnější než pro dospělé, a proto může u dětí docházet k častějšímu zvolení nesprávné identifikace (Pozzulo, 2017).

Humphries, Holliday a Floweová (2012) porovnávali tři druhy lineup identifikace (simultánní, sekvenční a eliminační) na třech věkových skupinách (děti ve věku pěti až šesti let, devíti až desíti let a skupina dospělých) po sto osmdesáti lidech. Po shlédnutí videozáznamu ze sehrané loupeže museli identifikovat pachatele. **Simultánní lineup** probíhá tak, že jsou všechny osoby představeny najednou. Oproti tomu **sekvenční lineup** ukazuje jednotlivé osoby postupně. **Eliminační lineup** je podobný simultánní variantě, ale je složen ze dvou fází – nejprve svědek určí osobu, která mu nejvíce připomíná pachatele a poté je svědek teprve požádán, aby označil určenou osobu jako pachatele, nebo nevinného. Jako nejhorší varianta pro obě dětské skupiny se ukázala být sekvenční lineup identifikace. Simultánní a eliminační varianty line-up identifikace vykazovaly stejnou míru přesnosti pro obě dětské skupiny.

2.2 VLIV STRESU NA PAMĚŤ PŘEDŠKOLNÍHO SVĚDKA

Událost, jíž je dítě svědkem, může ve spoustě případů vyvolat v dítěti velké množství stresu. Hollidayová a Marcheová (2013) uvádějí, že některé velmi mladé děti mohou mít velmi dobrou paměť pro vysoce stresové události, zejména pro centrální znaky (central features), které jsou pak dokonce rezistentní vůči sugesci, ale za cenu snížení přesnosti pro periferní znaky (non-central features). Ovšem dodávají, že faktory snižující přesnost výpovědi o událostech s nízkou mírou stresu, jako například časový rozestup mezi událostí a výsledkem, opakovaný výsledek a jiné faktory, mohou snižovat přesnost i pro výpověď

o vysoce stresových událostech. Studie rozdílů ve vybavování ovlivněném jednotlivými negativními emocemi (např. strach vs. hněv) jsou teprve ve svých začátcích a dosud probíhají pouze na dospělých jedincích (Kapucu, Iylikci, Eroglu & Amado, 2018).

Deffenbacher, Bornstein, Penrod a McGorty (2004) provedli meta-analýzu šedesáti tří nezávislých studií vlivu stresu na paměť a výsledkem bylo zjištění, že skutečně vysoká míra stresu z události výrazně snižuje přesnost výpovědi, překvapivě však výsledky ukázaly, že má stres horší dopad na přesnost výpovědi u dospělých než u dětí. Bohužel se již nezmiňují proč tomu tak je a pro jaké věkové skupiny dětí je takové zjištění platné.

2.3 PROBLÉM PRAVDIVOSTI A PŘESNOSTI DĚTSKÉ VÝPOVĚDI

Při výslechu předškolních je třeba si dát pozor také na fenomén tzv. **falešných vzpomínek**. Dětem mohla být taková vzpomínka vsugerována, buďto při samotném špatně vedeném výslechu, či jinou osobou, ještě před výslechem, jako pokus zmást vyšetřovatele. Může jít též o omyl z důvodu nevědomého pokusu dítěte o vyplnění vzpomínkové mezery (Gillernová & Boukalová, 2006; Blandón-Gitlin & Pezdek, 2009). Blandón-Gitlinová a Pezdeková (2009) naznačují, že falešné vzpomínky by mohly mít kratší trvanlivost než vzpomínky pravé, avšak Priceová a Phenix (2015) přišli se zjištěním, že falešné vzpomínky, na rozdíl od vzpomínek opravdových, nepodléhají distorzi během vybavování. V další studii (Bruer, Price & Phenix, 2016) se zaměřili na vzpomínkovou distorzi při vybavování zajímavé události (kouzelnické představení) a vysledovali nezanedbatelný úbytek paměti, když byli participanti (děti ve věku sedmi až deseti let) vyslýcháni opakovaně o různých částech události. Opravdové vzpomínky tedy mohou být v některých případech křehčí než vzpomínky falešné.

Otgaar, Ruiter, Howe, Hoetmer a Reekum (2017) přicházejí s několika **doporučeními** pro vyšetřovatele při rozhodování o reliabilitě dětské výpovědi. První z nich je utvořit si v hlavě alespoň jeden alternativní scénář než bude vypovídan a porovnávat jej se zjištěnými fakty. V ideálním případě je vhodné si takovýto alternativní scénář utvořit ještě před započítím výslechu a před přečtením případových spisů. Druhým doporučením je orientovat se striktně na okolnosti z první výpovědi, a to zejména v případech opakovaných výslechů. Jako poslední doporučení navrhuji nechat přečíst výslednou zprávu z výslechu jinému vyšetřovateli, který není do případu zapojen a může tak podat objektivní názor. Hlavním důvodem pro jejich prezentovaná doporučení je

předejítí konfirmačnímu zkreslení úzce souvisejícímu se sugestibilitou, která bude předmětem třetí kapitoly této práce.

Kromě pravdivosti vzpomínky je nutné také dbát na hlídání **přesnosti** výpovědi dítěte. Jak upozorňují Kulkofská, Wangová a Ceci (2008), může se stát, že se předškolní dítě bude snažit předat zajímavý příběh a pokusí se podat velké množství informací, které ovšem snižují přesnost výpovědi. Takto vypovězené falešné informace neztrácejí na detailnosti a jsou tedy velmi těžce rozeznatelné od informací skutečných. Dále dodávají, že i když je předškolní dítě schopné pochopit vážnost daného výslechu, neznamena to, že budou schopné kontrolovat i přesnost předávaných informací.

Američtí vědci Stolzenbergová, McWilliamsová a Lyon (2018) zkoumali u předškolních až mladších školních dětí **vybavování vzpomínek ohledně konverzací**. Jejich výzkum ukázal, že při otázkách na interakci (např. „*Co jste spolu dělali?*“) sdělují děti mnohem méně detailů ohledně proběhnuté konverzace než při otázkách přímo zaměřených na konverzaci (např. „*Mluvili jste spolu? A o čem?*“). Přesnost informací zůstávala stejná napříč věkovými skupinami. Výzkumníci tímto upozorňují na to, že zejména v případech sexuálního zneužívání používají vyslychající výhradně otázky na interakce, přičemž otázky na konverzace mohou přinést nové důležité detaily pro rozřešení vyšetřovaného případu.

Další věcí zhoršující přesnost výpovědi je **přítomnost zbraně** během události, o které předškolní dítě vypovídá. Davies, Smith a Blincoe (2008) zkoumali schopnost dětí ve věku tří až pěti let popsat vzhled experimentátora, který jim ukazoval několik předmětů, mezi kterými se mohla objevit injekce. Děti ve skupině s injekcí podávaly méně deskriptorů než děti v ostatních skupinách. Rozdíly mezi věkovými skupinami nebyly patrné. Pickel, Narter, Jameson a Lenhardt (2008) provedli podobný výzkum s dětmi věkových skupin čtyř až pěti let, sedmi až osmi let a skupinou dospělých. Všechny skupiny podávaly méně deskriptorů, a navíc s menší přesností, pokud byla v události přítomna zbraň. Avšak u skupiny dětí ve věku čtyř až pěti let měla přítomnost zbraně vliv nejvýznamnější. U předškolních dětí je tedy třeba počítat s **výrazně sníženou** schopností vybavit si detaily události, ve které byla přítomna zbraň. Otázkou zůstává co všechno vnímá dítě jako zbraň a v jakém kontextu by mohl mít podobný efekt obyčejný předmět, který je používán právě jako zbraň (např. kuchyňský váleček, nebo golfová hůl).

2.4 VNÍMÁNÍ A CHÁPÁNÍ ČASU

Specifická a málo zkoumaná problémová oblast se týká dětského vnímání a chápání času. Pro každého člověka je vnímání času do značné míry subjektivní a schopnost správně vypovídat zejména o delších časových úsecích vyžaduje letitou zkušenost, kterou předškolní dítě ještě nestihne získat, nehledě na to, že každý člověk vnímá jinak ohraničení začátku a konce události (Gillernová & Boukalová, 2006).

Droit-Voletová (2013) se zaměřila na vnímání času u dětí skrze meta-analýzu neuropsychologických studií a přišla se závěrem, že sice mají malé děti vrozenou predispozici pro práci s konceptem času, ale jejich soudy a interpretace časových údajů jsou značně **variabilní a nepřesné**.

Předškolní dítě se ještě zcela nenaučilo měřit čas pomocí hodin a orientuje se spíše podle samotných událostí (Forman, 2015). Jinými slovy, pro dítě čas neurčuje událost, ale **událost určuje čas**. Je tedy vhodnější ptát se dítěte na události předcházející a následující tomu, co je v zájmu výsledku, než se snažit z dítěte dostat konkrétní čas.

Pro zlepšení přesnosti výpovědi předškolního dítěte o časových údajích se často používají **časové pomůcky**, jako jsou například papírové hodiny, nebo časová osa (Zhang, Roberts & Teoh, 2018). O jejich účinnosti však zatím nebylo provedeno dostatek výzkumů. Gosseová a Robertsová (2014) jako první přišly se studií o používání časových pomůcek a zjistily, že předškolní děti dělají s časovými pomůckami mnoho chyb – čtyřleté děti nebyly schopné určit správný údaj na časové ose vůbec a tříleté děti musely být z výzkumu vyřazeny, protože nedokázaly pochopit co časová osa reprezentuje.

V další studii porovnávaly výzkumnice výsledk školních dětí s použitím a bez použití časové osy a zjistily, že děti, které používaly při výsledku časovou osu byly méně přesné a dělaly více chyb než děti, které časovou osu nepoužily (Zhang et al., 2018). V obou zmíněných výzkumech nebyl použitý žádný výsledkový protokol. Z toho důvodu se v návrhu výzkumného projektu zaměřím na využití časových pomůcek při výsledku za použití výsledkového protokolu.

3. SUGESTIBILITA U PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Podle Saywitzové (2002) můžeme sugestibilitu definovat jako soubor emočních vlastností vedoucích k nekritickému přejímání názorů, myšlenek a pocitů. Mnoho autorů

zdůrazňuje spojitost věku a sugestibility, tedy že čím je dítě mladší, tím snadněji je ovlivnitelné sugescí (např. Volpini, Melis, Petralia & Rosenberg, 2016; Price & Connolly, 2013). Proto se při vedení výslechu předškolních dětí klade na sugestibilitu velká pozornost.

V některých případech však může být dítě **méně sugestibilní než dospělý člověk**. Jak píše Otgaar, Howe, Merckelbach a Muris (2018), v kontextech, které obsahují stereotypy, schémata a jiné formy spojitých významů, se dětská nevědomost ukazuje být účinná proti vlivům sugescí. Zdá se, že tzv. dětská naivita může být pro vyšetřování přínosem, zvláště pokud by dítě vypovídalo například o pachateli jiné rasy, nebo subkultury.

Následující kapitola se pokusí shrnout nová výzkumná zjištění v této oblasti.

3.1 FAKTORY NA STRANĚ VYSLÝCHAJÍCÍHO

V první řadě je třeba si dát pozor na **zpětnou vazbu** vůči vyslýchanému dítěti, a to jak verbální (vyjádření souhlasu, či nesouhlasu, pochvaly, či kárání), tak neverbální (kývání hlavou, gesta, mimické projevy apod.). Nejbezpečnější cesta je zůstat neutrální a snažit se nevyjadřovat pozitivní ani negativní zpětnou vazbu. Pokusit se využívat tzv. „Mhm“ styl výslechu, ve kterém na veškeré informace získané z výpovědi reagujeme neutrálními vyjádřeními s neutrálním tónem (Pozzulo, 2017; Cleveland, Quas, Lyon, 2016).

Otgaar, Chan, Caladová a La Rooy (2019) vypožorovali u dětí zvýšenou míru sugestibility měřenou ihned po výslechu (v této studii za využití NICHHD protokolu), ale o týden později už nikoliv. Z toho vyvozují, že za určitých okolností může **použití výslechového protokolu** vést ke **zvýšení sugestibility** dítěte. O to více je důležité, aby se během výslechu neobjevily žádné sugestivní vlivy.

3.2 FAKTORY NA STRANĚ DÍTĚTE

Se sugestibilitou souvisí i tzv. **dětská důvěřivost**. Ze zkušenosti se může zdát, že dítě uvěří čemukoliv. Nový americko-německý výzkum však naznačuje, že i předškolní děti jsou schopné kriticky uvažovat (Butler, Schmidt, Tavassolie & Gibbs, 2018). V jejich výzkumu se ukázalo, že i předškolní děti vnímají důkazy podložená fakta jako mnohem věrohodnější než fakta bez důkazů. Přesto je stále velmi snadné předškolní dítě ovlivnit

a je tedy třeba dbát na mnoho faktorů působících proti objektivitě výpovědi předškolního dítěte. Vybrané faktory jsou zmíněné v dílčích kapitolách této práce.

Čas od času se může vyskytnout případ, ve kterém by samotný dětský svědek mohl mít důvod **lhát**. Kanadsko-čínský tým výzkumníků (Fu, Evans, Xu & Lee, 2012) si položili otázku zda a za jakých podmínek jsou předškolní děti schopné a ochotné při výslechu lhát. Provedli několik experimentů se vzorkem čítajícím několik stovek předškolních dětí, kterým zakázali podívat se za oponu na hračku. Téměř všechny děti se na hračku za zády experimentátora podívaly. Výsledky výzkumu ukázaly, že pokud při výslechu dítěte nebyl přítomen svědek jejich prohřešku, pak téměř všechny o koukání za oponu lhaly, a to i v případě, kdy vyslýchající blafoval, že o jejich prohřešku ví. Bylo by tedy vhodné, aby si vyslýchající předem ověřil, zda má dětský svědek důvod ke lživé výpovědi, například v návaznosti možným ovlivněním ze strany některého z rodičů.

Problém sugestibility se netýká jen vyšetřovacího a dítěte, ale také **rodičů** vyslýcháného dítěte. Na míru sugestibility má vliv například **citová vazba** dítěte s primární pečující osobou (obvykle matkou). Jak zjistila Chaeová a kol. (2018), předškolní děti s vyšším skóre bezpečné vazby na matku vykazují u výslechu vyšší rezistenci vůči sugestivním vlivům. Zároveň děti, které při výslechu (tzn. separaci od matky) zažívaly větší míru stresu, podávaly více správných odpovědí než děti s nižší mírou stresu. Pokud tedy dítě vykazuje zvýšenou míru stresu během výslechu, kterou vyvolala výhradně separace od pečující osoby, jedná se o fenomén predikující významně pozitivní vliv na správnost a přesnost informací, které se z výslechu takového dítěte získají. Problém by mohl nastat, kdyby stres nebyl vyvolán separací, ale čímkoliv jiným (vzhled a chování vyslýchacího, podoba a atmosféra místnosti, atd.).

Dále Principová, Trumbullová, Gardnerová, Van Hornová a Deanová (2017) ve svém výzkumu zjistili, že děti, jejichž matky vykazují '*high elaborativeness*', snadno přebírají falešné informace od matky a následně o nich detailně vypovídají u výslechu (*high elaborativeness* definují jako používání otevřených a neopakujících se otázek, podávání nových popisných detailů dítěti pro lepší zapamatování, potvrzování dětských kontribucí a následování osobní perspektivy dítěte). Meta-analýza Lawsonové, Rodriguez-Steenové a Londonové (2018) rovněž poukazuje na mnoho nežádoucích rodičovských vlivů na výpověď dítěte, přičemž nejmenší problém nastával pouze v případě, kdy k předání informace od rodiče k dítěti došlo ihned po události, nebo bezprostředně před

výslechem. Rodiče se tedy jeví jako rizikový faktor pro správnost výpovědi předškolního dítěte.

4. ZPŮSOBY A METODY VEDENÍ VÝSLECHU

Přestože je výslech, respektive svědecká výpověď, jedním z nejběžnějších typů forenzního důkazu, jedná se o postup, který může silně ovlivnit lidská chyba. Vedení výslechu s předškolním dítětem je složitý a citlivý proces, který vyžaduje velkou míru trpělivosti a řádnou přípravu. Zvlášť děti jsou na faktory narušující průběh výslechu velmi citlivé. V následující kapitole se budu věnovat vyzkoumaným zákonitostem pro správné vedení výslechu s předškolními dětmi.

4.1 ELEMENTY DOBRÉHO VÝSLECHU

Než se pustím do popisování jednotlivých faktorů, které mohou průběh výslechu ovlivnit, pokusím se z dostupných zdrojů shrnout **vhodné, nežádoucí a doplňující elementy výslechu** (Brubacher et al., 2019; Brubacher, Poole & Dickinson, 2015; Gillernová & Boukalová, 2006; Lamb, 2011; Pozzulo, 2017).

Vhodné elementy:

- Utváření rapportu
- Pobízení k volnému vybavování
- Otevřené otázky a pobídky
- Obecné a nesugestivní otázky
- Nabídnout možnost říci "já nevím", "nepamatuji se" a "nerozumím"

Nežádoucí elementy:

- Otázky obsahující falešné informace
- Sugescie žádané odpovědi
- Ptát se na více věcí najednou
- Chválení nebo kárání
- Otázky na ano/ne
- Spěchání s odpovědí
- Přeskakování mezi tématy

Doplňující elementy ke zvážení:

- Úprava jazyka tak, aby byl srozumitelný dítěti
- Provádět výslech v čase, kdy je dítě nejvíce bdělé
- Pokud dítě nerozumí, zopakovat otázku jinými slovy
- Zjištění numerických schopností dítěte před otázkami o číslech
- Zjištění schopností ohledně vnímání a chápání času před otázkami o čase
- Zjištění schopností ohledně popisu barev a oblečení
- Zjištění schopností ohledně popisu obličejových částí a částí těla

4.2 OBECNÉ ZÁKONITOSTI VÝSLECHU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Samotná **místnost** by měla být upravená tak, aby v dítěti nevzbuzovala úzkostné stavy a obavy. Doporučuje příjemné prostředí s dětskými dekoracemi, dětský i dospělý pohodlný nábytek, hračky, knihy, teplé barvy na stěnách a tak dále (Gillernová & Boukalová, 2006; Russell & Dip, 2004). Hračky a další objekty, se kterými by mohlo dítě spontánně reagovat, by však neměly být příliš lákavé, aby dítě nerozptylovalo od výslechu a v ideálním případě by neměly připomínat nic z toho, co se bude při výslechu používat a o čem se bude mluvit (Lamb, 2011; Russell & Dip, 2004).

Důležitá je taktéž **atmosféra** výslechu. Gillernová a Boukalová (2006) doporučují navodit emocionálně příznivé a laskavé klima. Někteří autoři uvádí, že **podpůrný styl** vedení výslechu (supportive interview style) může mít pozitivní vliv na vybavování a snižovat sugestibilitu (Holliday & Marche, 2013). Davisová a Bottomsová (2002) poukazují na to, že vliv podpůrného vedení na efektivitu výslechu se jeví pouze ve výzkumech, ve kterých je podpůrný styl porovnáván s výhružným stylem (intimidating style), ale rozdíly už nejsou patrné v porovnání s neutrálním stylem (neutral style). Důležité je však zmínit, že u podpůrného stylu nebyl pozorován žádný negativní vliv na výslech, a proto není důvod jej neaplikovat (Lamb, 2011).

V novějším výzkumu byl pozorován vliv **expertního prostředníka** (registered intermediary) na výslech dětských svědků při line-up identifikaci, kdy je tedy socio-emocionální podpora dítěte zprostředkována právě skrze expertního prostředníka, zatímco vyslýchající zůstává neutrální (Wilcock, Crane, Hobson, Nash, Kirke-Smith & Henry, 2018). Výsledky byly velmi pozitivní a jedná se o první empiricky zjištěný důkaz o efektivitě expertního prostředníka během line-up identifikace. Výzkum byl ale proveden

na školních dětech ve věku šesti až jedenácti let, tudíž využití expertního prostředníka pro předškolní děti je stále otázkou budoucích výzkumů.

S tím souvisí vytváření **rapportu**, neboli navazování kladného a harmonického vztahu. Vytváření rapportu je dodnes považováno za klíčovou a výhodnou část výsledku, zvyšující přesnost vypovídaných informací (Holliday & Marche, 2013; Kieckhafer, 2014; Nash, Nash, Morris & Smith, 2016). Podle Fishera a Geiselmana (1992) se utváření rapportu skládá ze dvou základních částí – **zosobnění** (užívání svědkovo jména, aktivní naslouchání, poukazování na věci co má vyslyšající se svědkem společné apod.) a **empatické komunikace** (vyjádření pochopení pro pocity, zájmu o jejich wellbeing, atd.). Je důležité si ale dát pozor na způsob vytváření rapportu s předškolními dětmi. Podle výzkumu Herschkowitzové (2009) se pozitivní efekt vytváření rapportu objevuje pouze u dětí starších než šest let. Pro děti mladší neukázal rapport pozitivní vliv. Příliš dlouhé utváření rapportu s předškolními dětmi přinášelo únavu a sníženou efektivitu pro následný výsledek. Bylo by tedy nejspíše vhodné použít pro utváření rapportu krátkou zkušební fázi výsledku, aby se maximalizoval pozitivní efekt této úvodní části.

Čímž se dostávám k provedení tzv. practice narrative, tedy zmiňovanou **zkušební fázi výsledku**, kdy se dítě ptáme na otázky netýkající se zájmu výsledku (např. na nedávnou návštěvu u babičky), a to těsně před započítím samotného výsledku (Lamb, 2011). Výzkumy ukazují, že zkušební fáze výsledku výrazně zvyšuje následné množství vypověděných informací, aniž by se snížila jejich přesnost, jelikož si dítě natrénuje odpovídání na otevřené otázky. Navíc ve výsledku nemusí vyslyšající pokládat tolik doplňujících otázek, jako u výsledku bez zkušební fáze (Price, Collins & Roberts, 2013). Výhodou zkušební fáze výsledku právě také je, že pomáhá k vytvoření rapportu, nevýhodou však může být rychlejší únava dítěte a ztracený čas hledáním vhodného tématu pro zkušební fázi (Lamb, 2011).

Pro zpřesnění výpovědi předškolních dětí je žádoucí používat určité **konkrétní typy otázek**. Lamb (2011) doporučuje široké otevřené otázky na volné vybavování ("*Řekni mi vše, co si pamatuješ...*"), které většinou přináší krátké a neúplné, ale za to velmi přesné výpovědi. Následně popisuje, že lze navázat užšími, ale stále otevřenými otázkami ("*O tomhle mi řekni více*", nebo "*A co se stalo potom?*"), které pomohou objasnit některé detaily a přinést další informace. Pokud však budeme užívat uzavřené otázky ("*Měl na obličejí vousy?*", nebo "*Stalo se to ráno, nebo odpoledne?*"), pak už nejde o vybavování,

ale o rekognici, což ve výsledku výrazně zvyšuje riziko chybovosti ve výpovědi (např. Orbach & Lamb, 2001; Saywitz, 2002).

V novějším výzkumu (Brown & Lamb, 2015) upřesnili používání konkrétních typů otázek zjištěním, že děti staré tři až čtyři roky sice dokážou odpovídat na široké otevřené otázky, ale mnohem lépe reagují na užší otevřené otázky, jelikož jim široké otevřené otázky nedávají dost struktury pro pochopení, na co se vyslýchající ptá. Opačný efekt zjistili u dětí starých pět až šest let, které lépe odpovídaly právě na široké otevřené otázky. Děti se zpožděným mentálním vývojem vykazují stejný trend jako děti v kategorii tří až čtyř let.

Výslech se doporučuje provádět pouze jednou, aby nedocházelo ke zkreslení výpovědi v důsledku nekonzistentnosti výslechového postupu a informačnímu zkreslení (např. Gillernová & Boukalová, 2006). Novější výzkumy však ukazují, že pokud jsou v **opakovaném výslechu** užívány stejné metody a typy otázek, pak jsou i děti konzistentní se svými výpověďmi, a navíc přicházejí s novými dodatečnými detaily, které mohou pomoci vyšetřování (Hubbard, Saykaly, Lee, Lindsay, Bala & Talwar, 2016; Waterhouse, Ridley, Bull, Rooy & Wilcock, 2016).

4.3 VÝSLECHOVÉ POMŮCKY A VHODNOST JEJICH POUŽITÍ

Používání vizuálních pomůcek při výslechu dětí je předmětem výzkumu již dlouhá léta. Jejich vhodnost je však stále předmětem diskuze. Nehledě na velmi časté užívání vizuálních pomůcek při výslechu dětí, výzkumy nevykazují pozitivní informace o jejich účinnosti, protože u většiny vizuálních pomůcek nebylo pozorováno zvýšení přesnosti a v některých případech se dokonce ukázalo, že přesnost výpovědi snižují (Wolfman, Brown & Jose, 2018). Pozzulová (2017) doporučuje, aby se při výslechu dětí žádné pomůcky nepoužívaly, pokud se o nich dítě přímo nezmínilo a pokud dítě nemá dostatečnou slovní zásobu pro jejich popis.

Například použití **anatomicky přesné panenky** sice zvyšuje množství vypovězených informací, ale výrazně snižuje jejich přesnost (Poole, Bruck & Pipe, 2011). Lamb (2011) nedoporučuje používat anatomicky přesné panenky konkrétně pro výslech předškolních dětí, jelikož vyzývají děti ke hře, která by dle něj neměla být interpretována jako svědecká výpověď.

Podobná situace nastává u **tělesných a jiných diagramů**, u kterých navíc hrozí, že děti neporozumí jejich významu (Lamb, 2011; Wolfman et al., 2018). Nedoporučuje se ani používání hraček a modelů (Lamb, 2011).

Stejně tak pobízení dítěte během verbální výpovědi ke **kreslení obrázků** o události, jež je předmětem výslechu, působí tak, že by mohlo dítěti pomoci vybavit si více detailů a podat přesnější výpověď. Výzkumy však naznačují, že kreslení může pomoci pouze dětem, které dosáhly alespoň pěti let věku, zatímco u mladších dětí zvýšení přesnosti výpovědi nebylo upozorováno (Butler, Gross & Hayne, 1995; Salmon, Roncolato & Gleitzman, 2003).

Používání **časových pomůcek**, jak jsem zmínil ve druhé kapitole, nebylo dosud dostatečně zkoumáno a dosavadní výzkumy nedokázaly přijít s tím jak a kdy by bylo vhodné časové pomůcky použít (Gosse & Roberts, 2014; Zhang et al., 2018).

4.4 VÝSLECHOVÉ PROTOKOLY

Existuje celá řada výslechových protokolů, jejichž vhodnost pro využití u výslechu předškolních dětí se samozřejmě různí. Níže budou některé protokoly popsány a bude poukázáno i na různá výzkumná zjištění v práci s nimi. Jmenovitě se jedná o NICHD protokol, Kognitivní Interview, Memorandum of Good Practice (MoGP), Michiganský protokol forenzního interview (FIA), Self-Administered Interview (SAI) a Step-Wise Interview (SWI).

4.4.1 National Institute of Child Health and Human Development protokol

Postup výslechového protokolu National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) vesměs odpovídá vyzkoumaným faktorům popsaných v této kapitole (Lamb, Orbach, Herschkowitz, Esplin & Horowitz, 2007). Výzkumy opakovaně prokazují vhodnost použití NICHD protokolu pro výslech dětí (např. Lamb et al., 2007; Lamb et al., 2009; Benia, Hauck-Filho, Dillenburg & Stein, 2015), avšak není v dosud provedených studiích přímo porovnáván s jinými výslechovými protokoly, a proto nelze říci, že by měl, nebo neměl NICHD protokol významnější hodnotu, než protokoly jiné (Benia et al., 2015). Benia (2015) dále tvrdí, že nebyla dosud řádně zkoumána efektivita NICHD protokolu přímo na výslech dětí předškolního věku. Proto bude v této práci použita metodologie NICHD protokolu pro návrhu výzkumu.

Popíši nyní fáze NICHD protokolu tak, jak je uvádí Michael E. Lamb, autor protokolu, ve své studii z roku 2007 (Lamb et al., 2007) s úpravami za použití nového interaktivního manuálu pro revidovaný NICHD protokol (Ball, Ball & Rooy, 2017):

- V úvodní fázi se vyslýchající dítěti představí, podá dítěti několik základních otázek na **ověření porozumění** (např. „*Když řeknu, že mé boty jsou zelené, je to pravda, nebo lež?*“) a zdůrazní dítěti, že má možnost říci, že nerozumí, nepamatuje si, nebo že se vyslýchající mýlí.
- Následují dvě fáze **vytváření rapportu**. V první fázi se vyslýchající snaží navodit příjemnou atmosféru, seznámit se s dítětem a utvořit kladný vzájemný vztah. Ve druhé fázi je dítě požádáno, aby detailně popsalo nějakou neutrální nedávnou událost, kterou zažilo. Jedná se o **zkušební fázi výsledku**, kdy se dítě učí odpovídat na otevřené otázky a zvyká si na průběh výsledku.
- Na to navazuje **přechodná fáze** před samotným výsledkem, ve které se pomalu, nesugestivně a co nejvíce otevřenými otázkami snažíme, aby dítě identifikovalo událost, která je předmětem zájmu výsledku. Pouze pokud toho dítě není schopné, pak může vyslýchající postupně zužovat pobídky, dokud nedojde k identifikaci klíčové události.
- Pak přichází **substanciální fáze**, ve které již otevřenými otázkami pobízíme dítě, aby pomocí volného vybavování popisovalo všechny detaily klíčové události, které jej napadnou. Vyslýchající se snaží vyčerpat otevřené pobídky, aniž by použil jakýkoliv druh sugestivní komunikace.
- Pokud není dítě unavené a stále nepodalo všechny důležité informace, pak se teprve vyslýchající obrací na **cílené, ale stále otevřené otázky**, které se musejí týkat toho, co již dítě zmínilo (např. „*Zmínila jsi, že jste byli v obchodě. Kde přesně to bylo?*“ - čekání na odpověď - „*Pověz mi více o tom obchodě*“).
- Nastává **krátká pauza**, při které vysvětlí vyslýchající, že si musí utřídit veškeré informace, které od dítěte dostal. Během pauzy si formuluje doplňující otázky.
- Předposlední fáze výsledku se týká **doplňujících otázek** ohledně informací, které dítě již sdělilo, ale i detailů, o kterých se dítě ještě nezmínilo. Stále se používají nesugestivní cílené otevřené otázky, které vycházejí z toho, co již dítě zmínilo (např. „*Když jsi mi říkala, že jste byli ve sklepě, zmínila jsi, že si*

sundal kalhoty. Dělo se něco s tvým oblečením?" - čekání na odpověď - *"Pověz mi o tom více"*). V této fázi se také ptáme na to, co se dělo po samotné události a zda o ní dítě s někým mluvilo.

- V poslední fázi vyšetřující poděkuje dítěti za pomoc s vyšetřováním, zeptá se ho, zda mu chce říci ještě něco a zda má nějaké otázky. Následuje krátký rozhovor na **neutrální téma**, než je dítě předáno zákonnému zástupci.

Výhody NICHHD protokolu spatřuji především v jeho smysluplném a intuitivním plynutí, snadné pochopitelnosti a relativní nenáročnosti vůči dítěti. Nevýhodou by mohla být částečná nepřipravenost vůči externím vlivům jiných osob na výpověď dítěte před výslechem.

4.4.2 Kognitivní Interview

Metoda Kognitivního Interview, stejně jako NICHHD protokol, koresponduje s výše popsány faktory pro dobře vedený výslech (Fisher & Geiselman, 1992) a výzkumy opakovaně prokazují zvýšenou účinnost výsledku při jeho aplikování (Asam & Samara, 2015; Holliday et al., 2012; Memon, Meissner, & Fraser, 2010). Kognitivní Interview ale nebylo vytvořeno primárně pro výslech dětí, proto prošlo od svého vzniku mnoha úpravami a jeho vhodnost pro využití s předškolními dětmi stále není řádně vyzkoumána (Verkampt & Ginet, 2010).

Níže bude popsána fáze protokolu Kognitivního Interview, jak jsou uvedeny v autorské knize Fishera a Geiselman (1992), s úpravami pro dětské svědky podle Verkamptové a Ginetové (2010):

- Na začátek výslechu se vyslýchající snaží **utvořit rapport**, navázat pozitivní vztah s vyslýchaným a případně zmírnit jeho úzkost pomocí neškodných otázek na neutrální témata, která se netýkají klíčové události. Především se vyšetřující snaží **aktivizovat vyslýchaného**, aby si zvykl na svou roli pro předávání informací. Na konci této fáze vyslýchaný dostává instrukci, aby vypovídal o všem, co ho napadne, **aniž by pozměnil jedinou myšlenku**. Také se vyslýchající zmíní, že má vyslýchaný možnost kdykoliv říct, že neví, nerozumí, nebo že se vyšetřující mýlí.
- Následuje fáze **rekonstrukce kontextu**, kde se vyšetřující ptá na psychické i fyzické stránky události, jako jak se svědek cítil, kde se to odehrávalo, proč se tam v tu chvíli nacházel, nebo co plánoval udělat potom.

- Pak přichází na řadu **volná nepřerušovaná výpověď**. Vyslýchaný je požádán, aby mluvil o klíčové události od začátku až do konce a aby mluvil o čemkoliv a o všem, co ho k tomu napadne. Hlavním pravidlem této fáze je nezasahovat do výpovědi vyslýchaného, a to i když začne v určitých mezích odbíhat od tématu. Pouze v případě, že je skutečně nutné vrátit vyslýchaného zpět k tématu, se ho může pokusit vyslýchající nasměrovat zpět, ale jen velmi jemně.
- V další fázi je vyslýchaný požádán, aby si **vybavil první věc**, co se v události stala, nebo první detail, který ho napadne. Následně je postupně instruován, aby řekl, co se stalo **hned potom**. Takto vyslýchající postupuje až do chvíle, kdy už si vyslýchaný není schopný vybavit žádný další detail z klíčové události.
- V předposlední fázi vyslýchající **zrekapituluje** vše, co se z výsledku dozvěděl a instruuje vyslýchaného, aby ho doplňoval a opravoval. Rekapitulace by měla být pomalá a celistvá.
- Na konci se snaží vyslýchající vyvolat **pozitivní dojem** z výsledku, poděkovat za spolupráci a dát prostor na případné otázky.

4.4.3 Memorandum of Good Practice

Memorandum of Good Practice je starší a poměrně základní způsob vedení výsledku, složený z pěti fází. Následující popis vychází z manuálu Daviese a Westcottové (1999):

- V první fázi dochází k **utváření rapportu**. Pokud se vyslýchající s dítětem dříve již seznámil, povoluje MoGP **urychlit** tuto fázi prostým vysvětlením pravidel výsledku a ujištěním se o jazykových schopnostech dítěte.
- Následuje fáze **volné výpovědi**. Získat od předškolního dítěte vyčerpávající volnou výpověď může být poměrně těžké, přesto MoGP vyzývá vyslýchajícího, aby za použití otevřených otázek vynaložil mnoho pokusů jej získat.
- Poté přicházejí na řadu **otevřené otázky**. V této fázi se snaží vyslýchající získat co největší objem informací, než bude moci přejít do předposlední fáze.

- A tou je fáze **doplňujících uzavřených otázek**. Pravidlem je, že uzavřené otázky musejí zůstat specifické a pouze v kontextu toho, co již bylo dítětem vypovězeno.
- Na konec vyslychající **shrne informace** získané z výsledku, odpoví na otázky dítěte, poděkuje mu za vykonané úsilí a zálohuje záznam z výsledku.

Snižování významu rapportu a užívání uzavřených otázek se neslučuje s výše zmiňovanými výzkumy, a proto bych používání této podoby MoGP pro výsledk předškolních dětí nedoporučoval.

4.4.4 Michiganský protokol forenzního interview

Michiganský protokol forenzního interview (FIA) je podobný NICHD protokolu, ale obsahuje přímější postup vůči získávání informací a klade větší důraz na rozpomínání, avšak stále za striktního použití otevřených otázek (Pratt et al., 2017):

- Před samotným výsledkem si vyslychající **zjistí co nejvíce informací** o případu, o dítěti, jeho rodině a možných důvodech pro falešnou výpověď. Vypracuje si alternativní hypotézy vůči průběhu události a připraví si otázky na jejich testování.
- Následuje samotný výsledek, a to **utvářením rapportu**. Během této fáze vyslychající vysvětlí pravidla výsledku, upevní možnosti neporozumět, nevědět a opravovat a ujistí se, že dítě rozumí slovům jako je pravda, lež, částem těla apod.
- Na utváření rapportu plynule navazuje **zkušební fáze výsledku**, ve které si dítě trénuje odpovídat na otevřené otázky v rámci neutrálního tématu.
- Před další fází se téma výsledku pomalu a otevřeně přesune ke klíčové události a následují **otevřené pobídky k volné výpovědi**.
- Po vyčerpávající volné výpovědi přichází na řadu **testování alternativních hypotéz** o klíčové události. Stále je pravidlem používat co nejotevřenější a nejméně sugestivní otázky, jak je jen možné.
- Výsledek se uzavírá zodpovězením otázek dítěte a přechodem na **neutrální téma**.

V manuálu tohoto protokolu jsou zmíněny i specifikace pro aplikování na výsledek předškolních dětí, které upravují spíše kontext provedení protokolu než jeho samotné fáze.

Výhodu protokolu FIA spatřuji v připravenosti na možné vlivy přenosu falešných informací, ovšem za cenu snížení objektivity vyslychajícího.

4.4.5 Self-Administered Interview

Self-Administered Interview je novější metoda podobná Kognitivnímu Interview, která se snaží minimalizovat čas mezi událostí a výsledkem tím, že vyslychaný zaznamená část své výpovědi ještě několik dní před samotným výsledkem (Gabbert, Hope & Fisher, 2008). Jeho použití pro výsledky předškolních dětí se mi zdá být nevhodné vzhledem k nesamostatnosti mladých dětí a nespolehlivosti vůči objektivitě rodičů, kteří by s administrováním museli pomáhat.

4.4.6 Step-Wise Interview

Step-Wise Interview protokol byl v roce 2004 experimentálně modifikován, aby mohl být použit pro porovnání jeho efektivity mezi předškolními a mladšími školními dětmi (Hardy & Van Leeuwen, 2004). Výsledky ukázaly, že modifikovaná verze Step-Wise Interview protokolu je vhodnější pro výsledky dětí mladšího školního věku než dětí předškolních.

Návrh výzkumného projektu

5. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU

Literárně přehledová část nám poskytla souhrn důležitých psychologických aspektů svědecké výpovědi předškolního dítěte. Veškeré aspekty nejlépe reflektují výslechové protokoly NICHD a Kognitivní Interview. Jelikož byl protokol NICHD, na rozdíl od Kognitivního Interview, vytvořen přímo pro výslech dětí, bude použit v návrhu této studie.

Výzkumný problém se týká především určení časového kontextu události předškolním svědkem. Dosavadní výzkumy nedoporučují užívání vizuálních pomůcek při výslechu dětí, a to i pomůcek časových. Zároveň mají předškolní děti obtíže s určováním a verbalizováním času (Gillernová & Boukalová, 2006). Výzkumy týkající se využívání časových vizuálních pomůcek při výslechu dětí jsou teprve ve svých začátcích a zatím nedokázaly určit zda je vhodné vizuální časové pomůcky při výslechu používat, případně jakým způsobem a za jakých podmínek.

Cíle tohoto výzkumného projektu jsou tedy **ověření**, zda je vhodné používat vizuální časové pomůcky během výslechu předškolních dětí pomocí NICHD protokolu (National Institute of Child Health and Human Development interview protocol) a **zmapování** specifických fenoménů, které se při aplikování vizuální časové pomůcky objevují.

Důvodem pro navrhnutí tohoto výzkumu je zlepšit efektivitu výslechů předškolních dětí v kriminálním vyšetřování. Toho se docílí určením způsobů pro efektivní získání informací ohledně časového kontextu události, jež je předmětem výslechu.

5.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Vzhledem k vytyčeným výzkumným cílům lze rozdělit výzkum na dvě roviny po vzoru Kostelníkové (2015).

5.1.1 I. rovina – vhodnost užívání vizuální časové pomůcky

V I. rovině se výzkum zabývá **ověřením vhodnosti užívání vizuální časové pomůcky** při výslechu předškolních dětí pomocí NICHD protokolu. Toho se docílí zjištěním, zda se při použití vizuální časové pomůcky pro zjištění časového kontextu události zvýší počet správně určených časových detailů, zda budou určené detaily v čase správně umístěné a seřazené a zda bude lépe popsáno jejich trvání. I. rovinu výzkumu můžeme tedy specifikovat do následujících **podotázek**:

- *Pomůže vizuální časová pomůcka k určení většího počtu časových detailů?*
- *Budou detaily v čase určené přesněji za použití vizuální časové pomůcky?*
- *Bude přesněji určené trvání jednotlivých časových událostí při použití vizuální časové pomůcky?*

V souvislosti s určenými výzkumnými podotázkami lze stanovit následující pracovní hypotézu:

H1: Použití vizuální časové pomůcky při výslechu dětí ve věku tří až šesti let pomocí NICHD protokolu je statisticky významně efektivnější pro určování časového kontextu událostí než samotný NICHD protokol bez vizuální časové pomůcky (efektivitou míníme počet a přesnost vypovězených detailů).

5.1.2 II. rovina – specifické fenomény využívání vizuální časové pomůcky

II. rovina je zaměřená na **zmapování specifických fenoménů**, které se při aplikování vizuální časové pomůcky během výslechu předškolních dětí objevují. Snaží se o mapování a kategorizaci opakujících se projevů, které jsou spjaté s použitím vizuální časové pomůcky, tedy takové projevy, které se bez použití vizuální časové pomůcky neobjeví. Příkladem takových projevů mohou být například zmatení dítěte konceptem časové osy, zvýšená či snížená míra spolupráce s vyslychajícím, odbíhání od tématu kvůli asociacím spojeným se vzhledem vizuální časové pomůcky, nebo tendence dítěte k aktivitám podobným hře (např. kreslení, nebo vyprávění smyšlených příběhů).

Ve stejném duchu jako u I. roviny lze z výše popsaného záměru vyvodit následující podotázky:

- *Jaké specifické fenomény lze identifikovat během použití vizuální časové pomůcky pro výslech dětí ve věku tří až šesti let?*
- *Jakým způsobem se identifikované fenomény projeví?*
- *Jsou identifikované fenomény nežádoucím prvkem výslechu? Lze případně uvažovat nad souvislostmi identifikovaných fenoménů s vhodností či nevhodností použití vizuální časové pomůcky?*
- *Lze v případě identifikace nežádoucích fenoménů najít cestu k jejich eliminaci?*

Případná významná zjištění ve II. rovině mohou pomoci k vytvoření lepších podmínek pro budoucí výzkumy replikující I. rovinu tohoto výzkumu.

6. DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Během každého léta se po České republice konají mnohé předškolní tábory (tzv. letní školky). Takové tábory obvykle trvají čtyři dny s účastí kolem dvanácti dětí ve věku od tří do šesti let. Denní programy každého předškolního tábora se liší, avšak často se jedná o různé výlety, pohybové aktivity, slovní a jiné hry.

Po domluvě s jedním z mnoha předškolních táborů by se třetí den tábora uskutečnila první fáze výzkumu. Dopoledne by proběhla výtvarně pohybová aktivita, která by obnášela malování zvířátek na čas podle vzoru na stanovištích kolem ubytovny. Na každé malované zvířátko by děti měly pět minut a na další stanoviště by musely doběhnout. Soutěžily by v rychlosti a přesnosti malování. Vyhodnocení soutěže by bylo naplánováno na konec dne, s rozdělením podle věkových kategorií (aby se mladší děti necítily znevýhodněny). Po soutěži by byla naplánována volná spontánní aktivita až do oběda, po kterém by následoval polední odpočinek.

Odpoledne by se uskutečnila krátká procházka do přírody s dětmi a třemi vedoucími. Na předem určené destinaci by se děti rozdělily do dvou skupin a proběhla by soutěž ve sbírání šišek. Obě skupiny by odešly s jedním vedoucím dál do lesa s instrukcí získat za určitý čas co nejvíce šišek a vrátit se ke třetímu vedoucímu, který bude čekat na původním místě. Vedoucí obou skupin by pečlivě hlídali svou skupinu dětí, aby se nerozutekly moc daleko do lesa, ale zároveň aby nebyl třetí vedoucí dětem nadohled. Třetí vedoucí by měl za úkol stopovat čas, avšak odešel by zpět na ubytovnu ihned poté, co by obě skupiny dětí zmizely v nedohlednu.

Po navrácení na místo setkání by vedoucí obou skupin přesvědčivě zahráli obavy o to, že se třetí vedoucí ztratil, zmizel a nelze se s ním zkontaktovat. Následovalo by simulované pátrání po třetím vedoucím i s dětmi. Dětem by bylo vysvětleno, že se nejedná o hru a že se třetí vedoucí skutečně ztratil.

Prvních deset minut by se pátralo neorganizovaně v okruhu přibližně padesát metrů kolem místa setkání. Druhých dvacet minut by se okruh rozšířil na přibližně dvě stě metrů od místa setkání a děti by měly za úkol najít něco, co třetímu vedoucímu patřilo

(pohozenou bundu, stopky, hodinky atd.). K nalezení by nebylo nic. Poté by se zhruba dalších třicet minut vraceli vedoucí s dětmi zpět na ubytovnu a po cestě by stále probíhalo aktivní pátrání.

Po necelé hodině hledání by se vedoucí s dětmi navrátili na místo ubytování, kde by ztraceného vedoucího našli. Dětem by bylo vysvětleno, že se třetímu vedoucímu udělalo zle, musel se vrátit na ubytovnu, usnul a neslyšel vyzvánění telefonu. Vyhodnocení soutěží by bylo zrušeno. Po večeri by se četly pohádky a následovala by hygiena a večerka.

Roli jednoho z vedoucích by měl po dobu tábora na starosti školený výzkumník, který by byl do výzkumného projektu aktivně zapojen. Výzkumník by byl také zkušený v krizové intervenci, aby se v případě nutnosti mohlo předejít viktimizaci některého přítomného dítěte. Roli ztraceného vedoucího by však připadla skutečnému táborovému vedoucímu.

Přibližný časový plán výzkumného dne by tedy vypadal následovně:

- 7:30 – budíček
- 8:00 – snídane
- 9:00 – výtvarně pohybová soutěž
- 10:00 – volná spontánní aktivita
- 12:00 – oběd
- 13:00 – odpočinek
- 14:00 – odchod na procházku
- 14:30 – začátek soutěže ve sběru šišek
- 15:00 – zmizení vedoucího, první fáze pátrání
- 15:10 – druhá fáze pátrání, rozšíření okruhu
- 15:30 – třetí fáze pátrání, postupný návrat na ubytovnu
- 16:00 – nalezení vedoucího na ubytovně
- 17:30 – večere
- 18:30 – společné čtení pohádek
- 19:30 – večerka

Po ukončení letního tábora by následovala druhá fáze výzkumu. Děti, které v dalších dnech nedovrší sedmi let a jejichž rodiče by souhlasili se zařazením dítěte do

výzkumu, by byly druhý den po navrácení z letního tábora vyslýchány v jedné ze dvou variant výsledku:

- Pomocí NICHHD protokolu s využitím vizuální časové pomůcky
- Pomocí NICHHD protokolu bez využití vizuální časové pomůcky

Vizuální časová pomůcka by měla podobu časové osy o délce šedesáti centimetrů, ve které by byly vyznačeny klíčové časové události (budíček, snídaně, oběd, večeře a večerka). Dítě by poté vyznačovalo další události zakreslením na časovou osu. Ve variantě výsledku bez použití vizuální časové pomůcky by se určoval časový kontext pouze slovně, stále však za orientace podle klíčových časových událostí. Použití vizuální časové pomůcky by proběhlo na začátku čtvrté (substanciální) fáze NICHHD protokolu (viz Příloha 1; viz čtvrtá kapitola).

Časová osa z výsledku by byla porovnávána se vzorovou časovou osou s kompletním vyznačením všech událostí z výzkumného dne.

Výslechová místnost by byla dekorována dětskými dekoracemi, obsahovala by pohodlný nábytek pro děti i pro dospělé a minimální množství neutrálních nezajímavých hraček mimo dosah dítěte. Během výsledku by byly přítomny pouze dvě osoby - dítě a vyslýchající školený v administraci NICHHD protokolu. Do jednotlivých fází výzkumu by byly zapojeny různé osoby – to znamená, že jak vyslýchající, tak táborový výzkumník by tedy dítě potkali pouze jednou, nezávisle na sobě. Došlo by tedy k omezení možných interferujících vlivů ze strany bližší znalosti dítěte. Samotný výslech by probíhal v dopoledních hodinách, a to maximálně hodinu. Je možné výslech zkrátit, pokud se stihne získat dostatečné množství informací, nebo pokud bude dítě brzy unavené.

Cílem výzkumu je zjistit v jaké z vyjmenovaných variant dokáže dítě nejpřesněji určit časový rámec události a která z variant přinese více deskriptorů s vysokou přesností. Informace, které se bude vyslýchající snažit získat jsou:

- časový kontext všech událostí z výzkumného dne, tj. určení jednotlivých událostí, jejich časové posloupnosti a délky trvání
- vizuální popis ztraceného vedoucího
- podrobný popis konkrétních denních aktivit
- popis jednotlivých kroků pro hledání ztraceného vedoucího

- jakékoliv další doplňující detaily

Postup NICHHD protokolu by probíhal podle interaktivního manuálu pro revidovaný NICHHD protokol (Ball, Ball & Rooy, 2017; Příloha 1; viz čtvrtá kapitola).

6.1 TYP VÝZKUMU

Jednalo by se o smíšenou studii, která by měla převážně kvantitativní charakter v kombinaci s kvalitativní rovinou. Výzkum je navržen jako kvazi-experiment. Důvodem pro zvolení kvazi-experimentálního modelu je nastolení co možná největší podobnosti vůči komplexnosti reálných kriminálních případů a jejich následnému vyšetřování. Nevýhodou zvoleného modelu je nemožnost kontrolovat některé proměnné, zejména konverzace o události probíhající mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a jejich rodiči.

6.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Výběr výzkumného vzorku by probíhal formou oslovení předškolních táborů s výzvou o zapojení do výzkumu. Po domluvě s předškolním táborem by se uskutečnilo krátké školení s vedoucími tábora ohledně průběhu výzkumného (tedy třetího) dne. Vzhledem k omezenému počtu dětí na předškolních táborech by byla potřebná domluva o provedení výzkumu během více turnusů, nebo s vícero předškolními tábory. Pro dostatečný objem dat by se mohl výzkum prodloužit po dobu jednoho až dvou let, sběr dat by se však uskutečnil jen v průběhu táborové sezóny (pravděpodobně v letních měsících).

Následné rozdělení dětí do jedné ze dvou výzkumných skupin bude probíhat losováním po dvou. Provedení výslechu pomocí NICHHD protokolu provede expert trénovaný ve vyslýchání pomocí daného protokolu. Ve výslechové variantě s použitím vizuální časové pomůcky načrtne vyslýchající časovou osu spolu s dítětem, a to před uvedením otázek na časový kontext události. Poté bude dítě vyzváno k zakreslování jednotlivých vypovídaných událostí.

Během výslechu bude pořizován audiovizuální záznam pomocí skryté kamery, zvukový záznam pomocí přenosného diktafonu a stručné písemné poznámky.

6.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

6.3.1 I. rovina výzkumu – kvantitativní data

Kódování výsledků by proběhlo po vzoru Gossové a Robertsové (2014). Časový kontext události by byl hodnocen ve třech kategoriích:

- **Časové umístění** (kdy se událost stala) – podle zakreslení na časovou osu může být přesnost výpovědi snížena v porovnání se vzorovou časovou osou, a to v maximálním rozmezí šedesáti centimetrů.
- **Časové pořadí** (posloupnost událostí) – určení správného pořadí událostí v časové posloupnosti, zda byla událost zasazena do správné poloviny dne a zda nebyly konkrétní události mezi sebou prohozeny. Správnému přiřazení dle klíčových událostí (snídaně, oběd, večeře) by bylo přiřazeno číslo 1, nesprávnému přiřazení číslo 0.
- **Časové trvání** (jak dlouho událost trvala) – po rozdělení časové osy na osm částí (po budíčku, před snídaní, po snídani, před obědem, po obědě, před večeří, po večeří, před večerkou) by se určila blízkost vypovídané události k jednotlivým klíčovým událostem a její trvání v souvislosti s následující vypovídanou událostí. Správně určenému trvání by bylo přiřazeno číslo 1, nesprávně určenému by bylo přiřazeno číslo 0.

Jednotlivé **popisné deskriptory** by byly ohodnocené číslem od 0 do 2 (0 – nepřesné; 1 – částečně přesné; 2 - přesné). Příklady deskriptorů a jejich bodování:

- Dlouhé blondáté vlasy – 0 (měl krátké hnědé vlasy)
- Červené triko – 1 (měl červené triko s černými vzory)
- Tetování ve tvaru lebky na zápěstí – 2 (přesný popis)

Před statistickým zpracováním by proběhla psychometrická úprava dat (sjednocení matematického vyjádření škál). Zpracování kvantitativních dat by bylo provedeno pomocí statistického softwaru IBM SPSS25 provedením dvouvýběrového t-testu pro nezávislé výběry s hladinou významnosti $\alpha = 0,05$.

6.3.2 II. rovina výzkumu – kvalitativní data

Pomocí audiovizuálního záznamu by došlo k transkripci výsledku do formy literárního přepisu. Posléze by byla provedena analýza videozáznamu s doplněním transkripce o neverbální komunikaci a chování.

Následně by se z jednotlivých transkripcí identifikovaly opakující se fenomény. Jednotlivé fenomény by byly dále roztrženy do souvisejících kategorií (např. oblast pozornosti a spolupráce, oblast porozumění, nebo oblast emočních projevů). V rámci roztržných kategorií by poté byly dané fenomény seřazeny podle počtu opakování a zhodnoceny jako žádoucí, nežádoucí, či neutrální.

Výsledkem by byl ucelený seznam vypořovaných specifických fenoménů, které se objevují při aplikování vizuální časové pomůcky během výsledku předškolních dětí podle NICHD protokolu. Zároveň by byly jednotlivé fenomény zhodnocené vůči žádoucnosti pro efektivní výsledk předškolního dítěte. Následovala by úvaha nad predikváním a možností ovlivnění daných specifických fenoménů ze strany vyslychajícího.

6.4 ETIKA VÝZKUMU

Hlavním etickým úskalím by bylo zajistit, aby nedošlo k viktimizaci dítěte. Z toho důvodu byla zvolena ztráta jednoho z vedoucích, oproti ztrátě dítěte. I přesto, aby nedošlo k viktimizaci, by děti vykazující zvýšené obavy o ztraceného vedoucího byly ujišťovány o tom, že se o sebe ztracený vedoucí dovede postarat. Zároveň by byl během tábora přítomen psycholog s praxí v dětské krizové intervenci, který by zasáhl v případě, že by některé dítě nezvládlo stresovou situaci unést. Výslech by probíhal v podpůrném stylu (supportive interview style) a vyslýchající by byl též proškolen v dětské krizové intervenci.

Dalším úskalím je zajištění anonymity dítěte a jeho rodičů. Veškeré záznamy (písemné, audio i video) nebudou obsahovat žádné osobní údaje dítěte ani jeho rodičů. Každému dítěti bude přiřazen anonymní kód, podle kterého se budou výzkumné materiály třídit. Manipulace s elektronickými záznamy bude probíhat přes šifrované zaheslované složky uvnitř šifrovaných zaheslovaných flashdisků. Po zpracování materiálů do podoby číselných dat budou audiovizuální záznamy nenávratně smazány. Nikdo kromě pověřených výzkumných osob nebude mít přístup k výzkumným materiálům.

Před zapojením dítěte do výzkumu by zákonný zástupce musel podepsat informovaný souhlas (viz Příloha 2).

7. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Vzorek by v ideálním případě obsahoval alespoň sto dětí. Výzkum cílí na populaci zdravých a typicky vyvinutých dětí ve věku tří až šesti let. Tří let by dítě mělo dosáhnout minimálně druhý den tábora, tedy den před první fází výzkumu. Sedmi let by dítě smělo dosáhnout maximálně druhý den po výsledku, který by proběhl ve druhé fázi výzkumu. Rozložení dětí podle jednotlivých ročníků by mělo být rovnoměrné, aby nedošlo k nechtěnému zkreslení dat. Na pohlaví nezáleží, ale pokud by to bylo možné, stejně jako u věku bych usiloval o rovnoměrné rozložení, tedy rovnováhu chlapců a dívek.

8. DISKUSE

Navrhovaný výzkum je inspirován výzkumy Gosseové a Robertsové (2014) a Zhangové a kol. (2018). Oba výzkumy využívají jako vizuální časovou pomůcku časovou osu, avšak k provedení výsledku nevyužívají žádný výsledkový protokol. Zároveň se v obou případech porovnávají různé věkové skupiny (předškolní a mladší školní věk) a nejedná se o výsledek ohledně události, která by mohla v dítěti vyvolat stres. Následující část se pokusí shrnout úskalí a limity navrhovaného výzkumu, jeho předpokládané výstupy a možnosti jeho dalšího uplatnění.

8.1 ÚSKALÍ A LIMITY

Jedním z limitů výzkumu by bylo použití pouze jednoho druhu vizuální časové pomůcky (tj. časové osy). To zabrání porovnání účinnosti dalších pomůcek, jako jsou například hodiny, obrázkové kartičky, tabulky a jiné pomůcky. Zároveň by výzkum pracoval pouze s jednou podobou časové osy, ačkoliv je možné měnit její velikost, tvar, uspořádání, volbu orientačních událostí a další aspekty, které by mohly mít vliv na efektivitu při aplikování na výsledek předškolního dítěte.

Použití NICHD protokolu s sebou nese jisté výhody. Zejména umožnění udržovat sevrěnou, jednotnou podobu postupů a pravidel dotazování. Úskalím by však mohlo být právě limitování metodiky výsledku na postup NICHD protokolu. Přestože se podle zjištění popsanych v této práci zdá být NICHD protokol jedním z nejlepších postupů pro výsledek svědků v předškolním věku, tak to neznamená, že neexistují jiné výsledkové postupy, které by bylo vhodné použít. Nabízí se například Kognitivní Interview, nebo Michiganský protokol forenzního interview (FIA). Je možné, že by využití jiného protokolu než NICHD přineslo odlišné výsledky.

Zároveň v navrhovaném výzkumu nelze kontrolovat některé proměnné. Zejména konverzace táborových dětí mezi sebou a konverzace jednotlivých dětí s jejich rodiči před uskutečněním výsledku. To vše může ovlivnit výslednou přesnost výpovědi. Taková situace je však v reálných situacích ohledně vyšetřování zcela běžná, čili toto úskalí na druhé straně přispívá k ekologické validitě. Je to také důvod ke zvolení kvazi-experimentálního modelu výzkumu. Kdyby byl pro výzkum zvolen model experimentální, pak by sice lépe kontrolovat intervenující proměnné, ale model výzkumu by se tím více vzdálil reálným situacím skutečných vyšetřování.

Co se ještě ekologické validity týče, předškolní dítě nejčastěji svědčí v rámci případů sexuálního zneužívání (např. Gillernová & Boukalová, 2006; Lamb, 2011). Z etického hlediska však nelze takové případy simulovat. Nejen případy sexuálního zneužívání, ale i jiné zločinné události, kterých může být předškolní dítě svědkem, mají potenciál vyvolat v dítěti ohromné množství stresu. Jak bylo již zmíněno v literárně přehledové části, míra stresu ovlivňuje výslednou podobu výpovědi. I zde však narážíme na etické zásady, které nám nedovolují vystavit účastníky výzkumu riziku viktimizace. Z toho důvodu mohou být výsledky výzkumu zkreslené.

Nabízí se také možnost, zda jsou děti, které jezdí na předškolní tábory, něčím specifické. Mohly by například být aktivnější, samostatnější, společenštější, nebo vnímavější než běžná populace dětí ve věku od tří do šesti let. Takové faktory by mohly ovlivnit výsledná data a při jejich interpretaci by bylo vhodné na takovou možnost brát zřetel.

Specifičnost dětí souvisí i s kulturními odlišnostmi ohledně vnímání a chápání časové osy. Případná významná zjištění ohledně používání zvolené vizuální časové pomůcky by nemusely být aplikovatelné na předškolní děti z rozličných kulturních společností.

V neposlední řadě by bylo jistě náročné získat dostatečný počet dětí pro provedení výzkumu. Vzhledem k omezenému počtu účastníků předškolních táborů a omezenému času letní táborové sezóny by nábor dostatečného počtu participantů mohl trvat i několik let.

8.2 PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSTUPY A MOŽNOSTI DALŠÍHO UPLATNĚNÍ

Za předpokladu významných zjištění by se mohly výsledky navrhovaného výzkumu využít pro zlepšení praxe ve vyslýchání předškolních dětí ohledně časového kontextu událostí, kterých je dítě svědkem. Pravděpodobně by však výsledná data posloužila jako podklad k dalším navazujícím výzkumům. Tím by mohlo být porovnání jiných časových pomůcek, ověření vlivu vyšší míry stresu, používání jiných výslechových protokolů, případně rozlišení schopností mladších a starších předškolních dětí (tří až čtyřletých a pěti až šestiletých).

Závěr

Tato práce se zabývala psychologickými aspekty svědecké výpovědi dětí ve věku od tří do šesti let. Cílem práce bylo shrnout dosavadní poznatky ohledně faktorů ovlivňujících průběh a efektivitu výsledku předškolních svědků a doplnit je o informace z nejnovějších výzkumů v jednotlivých stěžejních oblastech.

V první kapitole byly shrnuty poznatky ohledně vývoje slovní zásoby a gramatických schopností u předškolního dítěte. Bylo poukázáno na rizikové gramatické jevy jako jsou odborné termíny, dvojité negace, dlouhé věty nebo abstraktní vyjádření. Druhá kapitola byla věnována paměťovým schopnostem a přesnosti výpovědi. Jedním tématem se stala lineup identifikace, pro kterou byly popsány a zhodnoceny různé styly provedení, přičemž sekvenční varianta lineup identifikace byla oproti simultánní a eliminační lineup variantě nedoporučena. Byly též popsány typické deskriptory podávané předškolním dítětem, vliv stresu na kódování a vybavování paměťových stop, popsána křehkost opravdových vzpomínek oproti vzpomínkám falešným, ovlivnění paměti přítomností zbraně a v neposlední řadě vnímání a chápání časového kontextu události. Třetí kapitola se věnovala sugestibilitě předškolního dítěte. Z faktorů pocházejících ze strany vyslychajícího bylo varováno před vědomou i nevědomou zpětnou vazbou a rizikem zvýšené sugestibility během používání výsledkových protokolů. Faktory pocházející ze strany dítěte se týkaly dětské důvěřivosti, možnosti pro lživou výpověď, citové vazby na primární pečující osobu a celkovému riziku ovlivnění výpovědi ze strany rodičů dítěte. V poslední kapitole literárně přehledové části byly popsány způsoby a metody pro efektivní vedení výsledku s předškolním dítětem. Vhodně zařízená výsledková místnost, pozitivně nastolená atmosféra a vedení výsledku pomocí podpůrného výsledkového stylu, utváření rapportu za využití zkušební fáze výsledku, používání otevřených otázek a vyvarování se užívání téměř všech vizuálních výsledkových pomůcek byly nejhlavnější body pro správně vedený výslech. Nakonec byly ve stejné kapitole zhodnotily dosavadní výsledkové protokoly, z čehož nejlépe vyšly National Institute of Child Health and Human Development interview protocol (NICHD), Kognitivní Interview a Michiganský protokol forenzního interview (FIA). Podoba výsledkového protokolu Memorandum of Good Practice (MoGP), která byla uvedena v této práci, naopak výrazně nesplnila vyzkoumané faktory popsané ve čtvrté kapitole. Self-Administered interview (SAI) se taktéž ukazuje jako nežádoucí způsob pro vedení výsledku s předškolním dítětem.

Následně byl předložen návrh výzkumného projektu, jehož cílem je ověření vhodnosti použití vizuální časové pomůcky pro výslech předškolních dětí s využitím NICHD protokolu. Byl navržen výzkumný design, který vyžaduje, aby se děti ve věku tří až šesti let účastnily předškolního letního tábora, během kterého by se staly svědky zmizení jednoho z vedoucích tábora. Posléze by byly vyslýchány pomocí NICHD protokolu, přičemž jedna skupina dětí by byla během výslechu vystavena vizuální časové pomůcce, konkrétně časové ose, zatímco druhá skupina nikoliv. Navržený výzkumný projekt by mohl být přínosem pro navazující výzkumy v kontextu vyslýchání předškolních dětí ohledně časového kontextu události a celkové vhodnosti používání vizuální časové pomůcky.

Seznam použité literatury

APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th Ed.)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ball, E., Ball, J., & La Rooy, D. *The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Protocol: Interview Guide*. Dostupné z: <http://nichdprotocol.com/wp-content/uploads/2017/09/InteractiveNICHDProtocol.pdf>

Benia, L. R., Hauck-Filho, N., Dillenburg, M., & Stein, L. M. (2015). The NICHD Investigative Interview Protocol: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Child Sexual Abuse*, 24(3), 259-279.

Blandón-Gitlin, I., & Pezdek, K. (2009). Children's memory in forensic contexts: Suggestibility, false memory, and individual differences. In B. L. Bottoms, C. J. Najdowski, & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victims, witnesses, and offenders: Psychological science and the law* (pp. 57-80). New York, NY, US: Guilford Press.

Brinckmann, E. I., Braeken, J., & Lyster, S. -A. H. (2018). Is there a direct relation between the development of vocabulary and grammar?. *Developmental Science*, 22(1).

Brown, D. A., & Lamb, M. E. (2015). Can Children Be Useful Witnesses? It Depends How They Are Questioned. *Child Development Perspectives*, 9(4), 250-255.

Brubacher, S. P., Peterson, C., La Rooy, D., Dickinson, J. J., & Poole, D. A. (2019). How children talk about events: Implications for eliciting and analyzing eyewitness reports. *Developmental Review*, 51, 70-89.

Brubacher, S. P., Poole, D. A., & Dickinson, J. J. (2015). The use of ground rules in investigative interviews with children: A synthesis and call for research. *Developmental Review*, 36, 15-33.

Bruck, M. (2009). Human figure drawings and children's recall of touching. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 361-374.

Bruer, K. C., Price, H. L., & Phenix, T. L. (2016). The 'Magical' Effect of Integration on Event Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 30(4), 591-599.

Butler, L. P., Schmidt, M. F. H., Tavassolie, N. S., & Gibbs, H. M. (2018). Children's evaluation of verified and unverified claims. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 176, 73-83.

Butler, S., Gross, J., & Hayne, H. (1995). The effect of drawing on memory performance in young children. *Developmental Psychology*, 31(4), 597-608.

Cleveland, K. C., Quas, J. A., & Lyon, T. D. (2016). Valence, implicated actor, and children's acquiescence to false suggestions. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 43, 1-7.

Davies, G. M., Smith, S., & Blincoe, C. (2008). A “weapon focus” effect in children. *Psychology, Crime & Law*, 14(1), 19-28.

Davies, Graham & L. Westcott, Helen. (1999). *Interviewing Child Witnesses under the Memorandum of Good Practice: A research review*. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.5177&rep=rep1&type=pdf>

Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism. *Law And Human Behavior*, 26(2), 185-215.

Deffenbacher, K. A., Bornstein, B. H., Penrod, S. D., & McGorty, E. K. (2004). A Meta-Analytic Review of the Effects of High Stress on Eyewitness Memory. *Law And Human Behavior*, 28(6), 687-706.

Droit-Volet, S. (2013). Time perception in children: A neurodevelopmental approach. *Neuropsychologia*, 51(2), 220-234.

El Asam, A., & Samara, M. (2015). The Cognitive Interview: Improving Recall and Reducing Misinformation Among Arab Children. *Journal Of Forensic Psychology Practice*, 15(5), 449-477.

Fisher, R. P. & Geiselman, R. E. (1992). *Memory-Enhancing techniques for investigative interviewing: the cognitive interview*. Springfield: Charles C Thomas.

Forman H. (2015). Events and children's sense of time: a perspective on the origins of everyday time-keeping. *Frontiers in psychology*, 6, 259.

Freire, A., & Lee, K. (2001). Face Recognition in 4- to 7-Year-Olds: Processing of Configural, Featural, and Paraphernalia Information. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 80(4), 347-371.

Fu, G., Evans, A. D., , F., & Lee, K. (2012). Young children can tell strategic lies after committing a transgression. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 113(1), 147-158.

Gabbert, F., Hope, L., & Fisher, R. P. (2009). Protecting eyewitness evidence: Examining the efficacy of a self-administered interview tool. *Law And Human Behavior*, 33(4), 298-307.

Gillernová, I., & Boukalová, H. (2006). *Vybrané kapitoly z kriminalistické psychologie*. Praha: Karolinum.

Gosse, L. L., & Roberts, K. P. (2014). Children's Use of a 'Time Line' to Indicate When Events Occurred. *Journal Of Police And Criminal Psychology*, 29(1), 36-43.

Hardy, C. L., & Van Leeuwen, S. A. (2004). Interviewing young children: Effects of probe structures and focus of rapport-building talk on the qualities of young children's eyewitness statements. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(2), 155-165.

- Hershkowitz, I. (2009). Socioemotional Factors in Child Sexual Abuse Investigations. *Child Maltreatment*, 14(2), 172-181.
- Holliday, R. E., Humphries, J. E., Milne, R., Memon, A., Houlder, L., Lyons, A., & Bull, R. (2012). Reducing misinformation effects in older adults with cognitive interview mnemonics. *Psychology And Aging*, 27(4), 1191-1203.
- Holliday, R., & Marche, T. (2013). *Child forensic psychology: victim and eyewitness memory*. Palgrave Macmillan.
- Hubbard, K., Saykaly, C., Lee, K., Lindsay, R. C. L., Bala, N., & Talwar, V. (2016). Children's Recall Accuracy for Repeated Events over Multiple Interviews: Comparing Information Types. *Psychiatry, Psychology And Law*, 23(6), 849-862.
- Humphries, J. E., Holliday, R. E., & Flowe, H. D. (2012). Faces in Motion: Age-Related Changes in Eyewitness Identification Performance in Simultaneous, Sequential, and Elimination Video Lineups. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1)
- Chae, Y., Goodman, M., Goodman, G. S., Troxel, N., McWilliams, K., Thompson, R. A., et al. (2018). How children remember the Strange Situation: The role of attachment. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 166, 360-379.
- Kapucu, A., Iyilikci, E. A., Ergolu, S. & Amado, S. (2018) Effects of Fear vs. Anger on Recognition Memory when Emotion is Induced Before Encoding or Before Retrieval. *Turk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 85-102
- Kieckhaefer, Jenna M. (2014). Understanding rapport-building in investigative interviews: Does rapport's effect on witness memory and suggestibility depend on the interviewer? *FIU Electronic Theses and Dissertations*. 1250.
- Kostelníková, Z. (2015). *Psychologické aspekty vypočívania detí v rámci trestného konania*. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/132738>
- Kulkofsky, S., Wang, Q., & Ceci, S. J. (2008). Do better stories make better memories? Narrative quality and memory accuracy in preschool children. *Applied Cognitive Psychology*, 22(1), 21-38.
- Lamb, M. E. (2011). *Children's testimony: a handbook of psychological research and forensic practice (2nd ed)*. Malden, MA: John Wiley.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31(11-12), 1201-1231.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Sternberg, K. J., Aldridge, J., Pearson, S., Stewart, H. L., et al. (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology*, 23(4), 449-467.

- Lawson, M., Rodriguez-Steen, L., & London, K. (2018). A systematic review of the reliability of children's event reports after discussing experiences with a naïve, knowledgeable, or misled parent. *Developmental Review*, 49, 62-79.
- Memon, A., Meissner, C. A., & Fraser, J. (2010). The Cognitive Interview: A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, And Law*, 16(4), 340-372.
- Nash, R. A., Nash, A., Morris, A., & Smith, S. L. (2016). Does rapport-building boost the eyewitness eye closure effect in closed questioning?. *Legal And Criminological Psychology*, 21(2), 305-318.
- Neusar, V., & Neusar, A. (2009). Rozhovor s dítětem jako svědkem: zaměřeno na sexuálně zneužívané dítě od 3-12 let. In D. Michalík. *Psychologie v bezpečnostních sborech*. (pp. 57-72). Praha: Nakladatelství THEMIS.
- Orbach, Y., & Lamb, M. E. (2001). The relationship between within-interview contradictions and eliciting interviewer utterances. *Child Abuse & Neglect* 25(3), 323-333.
- Otgaar, H., Chan, J. C. K., Calado, B., & La Rooy, D. (2019). Immediate interviewing increases children's suggestibility in the short term, but not in the long term. *Legal And Criminological Psychology*, 24(1), 24-40.
- Otgaar, H., Howe, M. L., Merckelbach, H., & Muris, P. (2018). Who Is the Better Eyewitness? Sometimes Adults but at Other Times Children. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 378–385.
- Otgaar, H., de Ruiter, C., Howe, M. L., Hoetmer, L., & van Reekum, P. (2017). A Case Concerning Children's False Memories of Abuse: Recommendations Regarding Expert Witness Work. *Psychiatry, Psychology And Law*, 24(3), 365-378.
- Pickel, K. L., Narter, D. B., Jameson, M. M., & Lenhardt, T. T. (2008). The weapon focus effect in child eyewitnesses. *Psychology, Crime & Law* 14(1), 61-72.
- Poole, D. A., Bruck, M., & Pipe, M. -E. (2011). Forensic Interviewing Aids: Do Props Help Children Answer Questions About Touching?. *Current Directions In Psychological Science*, 20(1), 11-15.
- Pozzulo, J. (2017). *The young eyewitness: how well do children and adolescents describe and identify perpetrators?*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pratt, J. N., Knop, J. A., Cassar, R., Diehl, N. J., Knapp, T., Maas, P. ... Poole, D. (2017) *Forensic Interviewing Protocol, Fourth Edition*. Dostupné z: https://www.michigan.gov/documents/dhs/DHS-PUB-0779_211637_7.pdf
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2013). Suggestibility effects persist after one year in children who experienced a single or repeated event. *Journal Of Applied Research In Memory And Cognition*, 2(2), 89-94.

- Price, H. L., & Phenix, T. L. (2015). True (but not false) memories are subject to retrieval-induced forgetting in children. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 133, 1-15.
- Price, H. L., Roberts, K. P., & Collins, A. (2013). The quality of children's allegations of abuse in investigative interviews containing practice narratives. *Journal Of Applied Research In Memory And Cognition*, 2(1), 1-6.
- Principe, G. F., Trumbull, J., Gardner, G., Van Horn, E., & Dean, A. M. (2017). *Journal Of Experimental Child Psychology*, 163, 15-31.
- Russell, A., & Dip, C. F. C. (2004). Forensic interview room set-up. *Half a nation: The newsletter of the state & national finding words courses*, 1-8.
- Salmon, K., Roncolato, W., & Gleitzman, M. (2003). Children's reports of emotionally laden events: adapting the interview to the child. *Applied Cognitive Psychology*, 17(1), 65-79.
- Saywitz, K. J. (2002). Developmental Underpinnings of Children's Testimony. *Children's Testimony*, 1-19.
- Stolzenberg, S. N., McWilliams, K., & Lyon, T. D. (2018). Children's conversational memory regarding a minor transgression and a subsequent interview. *Psychology, Public Policy, and Law*, 24(3), 379-392.
- Verkempt, F., & Ginet, M. (2010). Variations of the cognitive interview: Which one is the most effective in enhancing children's testimonies?. *Applied Cognitive Psychology*, 24(9), 1279-1296.
- Volpini, L., Melis, M., Petralia, S., & Rosenberg, M. D. (2016). Measuring Children's Suggestibility in Forensic Interviews. *Journal Of Forensic Sciences*, 61(1), 104-108.
- Waterhouse, G. F., Ridley, A. M., Bull, R., La Rooy, D., & Wilcock, R. (2016). Dynamics of Repeated Interviews with Children. *Applied Cognitive Psychology*, 30(5), 713-721.
- Wolfman, M., Brown, D., & Jose, P. (2018). The Use of Visual Aids in Forensic Interviews with Children. *Journal Of Applied Research In Memory And Cognition*, 7(4), 587-596.
- Wilcock, R., Crane, L., Hobson, Z., Nash, G., Kirke-Smith, M., & Henry, L. A. (2018). Supporting child witnesses during identification lineups: Exploring the effectiveness of registered intermediaries. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 367-375.
- Zhang, H. H., Roberts, K. P., & Teoh, Y. -S. (2019). Children's recall and source monitoring of a repeated event using a timeline as an interview aid. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 176-187.

Přílohy

Přílohy jsou k dispozici na přiloženém DVD disku.